



L'italiano come lingua franca, il principio dei vasi comunicanti e il miglioramento dei risultati nella classe plurilingue. Un'esperienza didattica

Italian as lingua franca, the law of connected vessels and the improvement of the results into the multilingual class. About a teaching experience

Alessia Terrusi^a

^a *Università degli Studi di Pisa*, alessia.terrusi@fileli.unipi.it

Abstract

Il presente contributo trae spunto da un'esperienza di insegnamento di italiano L2, livello A1, a immigrati adulti all'interno del progetto SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) di Lucca svoltasi tra novembre 2015 e maggio 2016. Il gruppo di corsisti era formato da adulti provenienti da diverse zone del mondo e parlanti lingue distanti tra loro. Tutti vivevano in Italia da circa un anno e poiché l'unica conoscenza comune e di eguale livello era proprio quella – basilare – dell'italiano, si è sperimentata la strategia di formare coppie o piccoli gruppi di studenti linguisticamente distanti (ad esempio francofoni e anglofoni) in modo da sollecitare l'uso delle conoscenze pregresse dovute al contatto quotidiano con la realtà italiana. Ciò ha portato a risultati più che positivi: dibattiti relativi alle attività svolte, correzione tra pari degli errori, un'incrementata capacità di farsi comprendere utilizzando strategie alternative (il mimo, il disegno). Nonostante i diversi livelli iniziali, l'uso dell'italiano come lingua franca ha permesso di far apprendere l'italiano stesso in maniera più efficace e omogenea.

Parole chiave: italiano L2; immigrati; lingua franca; correzione tra pari.

Abstract

This contribution takes cue from a teaching experience of Italian L2 to A1-level immigrant students within the SPRAR project in Lucca from November 2015 to May 2016. During lessons, the class has been enriched with students from different places in the world and who talked very different languages. Multilingualism had only one underlying theme: the Italian language used during the lessons. It was the same Italian language which they got accustomed to by living in Italy since about a year. The experience started from the hard fact that the only common knowledge was this basic-level Italian language. So a new strategy was tested: to create couples or small groups made up with students linguistically different (like anglophones with francophones). They were forced to use Italian language and let other students understand through their previous knowledges due to the daily contact with the Italian reality. This brought very positive results such as the creation of discussions about the activities, the mutual correction of mistakes, the increase of communication skills through alternative strategies (like mime or drawing). Despite the different individual and initial levels, Italian language as lingua franca let them understand Italian language more efficiently.

Keywords: Italian as second language; immigrant students; lingua franca; mutual correction.

1. Introduzione: i corsi di italiano L2 nei progetti SPRAR

Quando si parla di insegnare italiano a studenti immigrati, si deve necessariamente accennare anche ai progetti sociali all'interno dei quali le lezioni sono inserite. In molti casi, infatti, il corso di italiano è parte integrante di uno SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), costituito dalla rete degli enti locali che si occupano di accoglienza integrata, ovvero "che superano la sola distribuzione di vitto e alloggio, prevedendo in modo complementare anche misure di informazione, accompagnamento, assistenza e orientamento, attraverso la costruzione di percorsi individuali di inserimento socio-economico" (<http://www.sprar.it/>). Nella città di Lucca, il progetto SPRAR è appannaggio del comitato territoriale ARCI (Associazione Ricreativa Culturale Italiana). Secondo lo statuto ufficiale, "l'ARCI è un'associazione nazionale di promozione sociale ai sensi della L. n. 383/2000, autonoma e pluralista, soggetto attivo del sistema di terzo settore italiano e internazionale, una rete integrata di persone, valori e luoghi di cittadinanza attiva che promuove cultura, socialità e solidarietà" (<http://www.arci.it/chi-siamo/statuto/>). Dal punto di vista dell'organizzazione territoriale, l'associazione è gerarchizzata in comitati territoriali, comitati regionali e organi nazionali. Il livello più concreto del coordinamento dell'associazione è ovviamente quello territoriale, che permette l'insediamento dei comitati ARCI nella città, dotandoli di strutture operative apposite e rappresentando il territorio stesso nei confronti di enti e organizzazioni locali. Gli studenti che solitamente prendono parte a un progetto SPRAR provengono da paesi con forti problematiche sociali e civili, quando non palesemente in stato di guerra o guerriglia. Pertanto, le provenienze-tipo sono due: Africa e Medio Oriente. In particolar modo Mali, Nigeria, Ghana, Gambia, Marocco, Guinea e Nuova Guinea, Senegal, Pakistan, Bangladesh, Nepal, Afghanistan, Turchia. Ciò solitamente comporta la formazione di due nuclei gravitanti attorno ai ceppi linguistici preponderanti: quello francofono (in particolare nelle zone ex-coloniali dell'Africa) e quello anglofono con fortissime inflessioni asiatiche.

Il progetto SPRAR del comitato regionale ARCI di Lucca mette dunque a disposizione, per ciascun beneficiario, un corso di italiano totalmente gratuito e che è parte integrante del progetto stesso, in cui sono inclusi: alloggio, rimborso spese (per medicinali, riparazioni, biglietti per mezzi di trasporto), iscrizione a un corso di avviamento al lavoro specializzato, buoni pasto e buoni spesa. Il corso di italiano è la parte più vincolante del progetto: ogni partecipante, alla fine della lezione, appone la propria firma su un registro, e la presenza è testimoniata dalle controfirme dell'insegnante, che annota partecipanti, ore di lezione svolte e argomento delle stesse. La frequenza del corso di italiano è la condizione per rimanere entro l'intero progetto SPRAR. Ciò comporta, di fatto, la formazione nel tempo di due tipologie di studenti: chi comprende il senso specifico di un corso di italiano così vincolante (inserimento al lavoro e integrazione effettiva nella realtà italiana) e chi fa del foglio delle firme l'unico input motivazionale. La conseguenza immediata è una classe che quasi subito si biforca tra chi si presenta alle lezioni perché vuole e chi le frequenta perché deve. A ben guardare, ciò non è molto lontano da una qualsiasi dinamica di classe, ben nota soprattutto a chi ha già esperienze di insegnamento: come nelle classi italofone c'è chi studia perché ne comprende la funzione e l'utilità e chi lo fa per evitare la bocciatura, così nel progetto SPRAR è la motivazione a dividere i più partecipi dai meno interessati. Una notazione del genere, apparentemente banale, è da tenere sempre presente nel momento in cui ci si accosta alla realtà dell'insegnamento dell'italiano a un profilo specifico di discente straniero: gli immigrati vivono il corso e l'apprendimento della lingua italiana (nonché la presenza dell'insegnante) alternativamente come una drammatica necessità o come un'insopportabile imposizione. Ciò giustifica – o quantomeno spiega – comportamenti talvolta oppositivi, refrattari allo sforzo di comunicare, che spesso arrivano alla richiesta al

compagno più capace di fare da interprete. La riflessione qui riportata prende le mosse proprio da un contesto del genere che, senza pretese o implicite velleità di eroismo, è concretamente un delicato contesto di didattica allo stesso tempo speciale e interculturale.

2. La prima fase della classe plurilingue: l'omogeneità linguistica francofona

Il corso di italiano di livello A1 prevedeva dieci ore settimanali, suddivise in quattro lezioni da due ore e trenta minuti ciascuna, per un periodo compreso tra novembre 2015 e maggio 2016. La classe era composta inizialmente da tre apprendenti con caratteristiche linguistico-culturali simili tra loro:

- Ydrissa: 37 anni, della Nuova Guinea. Semianalfabeta, parla la lingua africana bambara, parla il francese ma non sa né leggerlo né scriverlo. In Italia da due anni, ha imparato l'alfabeto italiano, scrive e legge con grande lentezza e difficoltà;
- Dansoko: 26 anni, del Mali. Parla francese e bambara. In Italia da un anno e mezzo;
- Mahmadu: 23 anni, del Mali. Semianalfabeta, parla arabo e bambara ma capisce il francese. In Italia da un anno.

Nonostante la permanenza in Italia da almeno un anno continuativo, tutti gli studenti vivevano in comunità chiuse, omogenee per lingua e provenienza geografica. Nel paese di origine erano adibiti a mansioni pratiche o di manovalanza (pavimentisti, sarti, imbianchini, meccanici) e non avevano raggiunto un grado di istruzione superiore o corrispondente alla nostra terza media. Nessuno di loro aveva un lavoro in Italia. Nessuno era in Italia con la famiglia, con la quale tuttavia manteneva contatti giornalieri, che si svolgevano per ovvie ragioni nella lingua d'origine. Tutti gli apprendenti erano in attesa del rilascio del permesso di soggiorno e, a tal fine, conoscevano o riuscivano a spiegare concetti complessi quali "espulsione", "rimpatrio", "curriculum vitae", "ricorso" o "tessera sanitaria". Nessuno di loro sapeva scrivere in corsivo. La preponderanza di studenti francofoni e omogenei dal punto di vista dell'istruzione aveva portato, nel primo mese e mezzo di lezione, a risultati compatti: tutti riuscivano a dare la giusta denominazione a una serie di immagini, con scarse oscillazioni di tipo essenzialmente fonetico (es. "biscletta" invece di "bicicletta", o "masclé" invece di "maschile"). Fin da subito è stato interessante rilevare, inoltre, i risultati eccezionalmente felici dovuti alla pratica pressoché meccanica dell'analogia linguistica in ambito morfosintattico: un esempio su tutti è quello del termine italiano "dimenticare", spesso automaticamente sostituito con l'ampollosa – e certo non dell'italiano di base – "obliare". Tale esito altro non era che il frutto di un calco tanto accidentale quanto fortunato legato alla traduzione letterale dell'italiano "dimenticare" nel francese "oublier". Questo, unito all'abitudine uditiva ad ascoltare, nella pratica quotidiana, verbi italiani per la maggior parte uscenti in -are, ha dato luogo per l'appunto a incursioni di italiano formale agli inizi di un corso di livello A1 ("Ogni giorno io obliare penna a casa"). In secondo luogo, tutti gli studenti riuscivano autonomamente a fare esercizi di collegamento parola-immagine e a sostenere un esercizio di mimo, di role-playing o di dialogo entro situazioni di utilità e ambito quotidiano (es. presentarsi, chiedere un biglietto del treno, comprare sigarette); i discenti alfabetizzati riuscivano a riempire autonomamente gli spazi nel caso di esercizi cloze semplificati e di coppie minime, mentre quelli semianalfabeti vi riuscivano se guidati. Tutti avevano, infine, difficoltà a distinguere tra singolare e plurale in assenza di articolo, soprattutto laddove fossero presenti terminazioni in -e, come nel caso di "rumore" e "amore". La correzione degli esercizi avveniva per via dialogica e mai singolarmente, introdotta dall'invito a parlarne tutti insieme: solo alla fine dei dibattiti l'insegnante avrebbe fornito (e motivato grammaticalmente) la risposta

corretta. Questa pratica ha incontrato forti difficoltà proprio nel momento più importante delle attività proposte: quando si trattava di motivare le proprie scelte, infatti, gli apprendenti ricorrevano quasi sempre a una lingua comune, che fosse francese, arabo o bambara. In caso di invito a motivare in italiano, le reazioni erano generalmente di rifiuto.

3. La seconda fase della classe plurilingue: l'inserimento del gruppo anglofono e le strategie di comunicazione.

In un secondo momento, circa due mesi dopo l'inizio delle lezioni, la classe ha notevolmente incrementato il numero degli apprendenti vedendo l'inserimento di:

- Monday: 27 anni, della Nigeria. Parla solo inglese. In Italia da due anni;
- Ahmal: 20 anni, del Bangladesh. Parla inglese, arabo e bangla. In Italia da dieci mesi, parla e capisce l'italiano in maniera più completa degli altri;
- Mahendra: 26 anni, del Nepal. Parla nepalese, urdu e inglese. In Italia da un anno;
- Kamal: 35 anni, del Nepal. Parla nepalese e urdu. In Italia da un anno e tre mesi.

Come gli altri, anche gli ultimi studenti provenivano da situazioni sociali con connotazioni ben precise: preponderanza di lavori manuali, contatti con la famiglia in lingua madre, scarsa formazione culturale anche nella terra d'origine. A quest'ultimo dato, tuttavia, facevano eccezione Mahendra – che in Nepal aveva svolto per un anno ripetizioni private a studenti tra i 13 e i 16 anni – e Ahmal, che nel proprio paese di origine aveva cominciato a frequentare il liceo (entrambi si sono rivelati, con il tempo, gli studenti più avanzati). Dopo l'arrivo di Monday, Ahmal, Mahendra e Kamal, la classe non ha visto ulteriori incrementi e il numero si è stabilizzato intorno a sette. Tuttavia la situazione era radicalmente cambiata. Inizialmente, le lezioni avevano visto una fase di stallo, dovuta sia alla necessità di inserire i nuovi arrivati entro il passo del corso sia, parallelamente, di creare esercizi di rinforzo e ripasso per gli altri studenti senza che ciò comportasse cali di attenzione e motivazione. Al tempo stesso i due nepalesi, sebbene avanzati nel livello di produzione orale, mostravano difficoltà peculiari nell'imparare ad articolare il suono /f/ (pronunciato /p/ e dando luogo a esiti come “cappè” per “caffè” e “pare” per “fare”). Non ultimo, Mahendra e Ahmal si erano venuti a trovare entro un contesto per loro estremamente facile e con scarsi elementi di sfida o novità, e manifestavano spesso impazienza o scarsa collaborazione con gli altri. Per ovviare a questa situazione, si è dunque scelto di far lavorare a coppie studenti francofoni e studenti anglofoni, pur con la consapevolezza che il rischio fosse quello di creare lunghissimi silenzi e un senso di profonda incomunicabilità. Si è pertanto stabilito di iniziare daccapo, dalle basi stesse della comunicazione (Brandi, 2009): il linguaggio non verbale, e in particolar modo il linguaggio del corpo. La pratica è stata introdotta in maniera molto graduale: all'inizio si è stabilito che gli studenti non parlassero tra loro, ma che effettuassero semplici attività gestuali tramite cui mimare (per forma, per utilizzo, per dimensioni) un oggetto a piacere presente nella classe e che il compagno doveva trovare. Successivamente si è passati a chiedere il nome italiano dell'oggetto mimato. Solo in un terzo momento, lo stesso esercizio poteva integrare mimo e parole italiane che facilitassero la comprensione dell'oggetto indicato. In questo modo, con estrema lentezza e gradualità, gli studenti si sono abituati a utilizzare linguaggi non immediatamente familiari, nonché a sforzarsi di comprendere e di farsi comprendere. In una parola, a comunicare. Nel corso del tempo, infine, si sono nuovamente somministrati esercizi standard, quali cloze o abbinamenti figura-azione. Al momento della correzione, dunque, ogni membro della coppia, già abituato a farsi comprendere tramite linguaggi paralleli che evitassero il blocco comunicativo, è indotto a utilizzare l'italiano,

poteva efficacemente motivare all'altro la propria soluzione, prima che l'insegnante ricompattasse il gruppo-classe per fornire quella esatta. La presenza nella classe di due membri particolarmente recettivi all'italiano, inoltre, ha permesso di differenziare il lavoro, incrementando la difficoltà degli esercizi ma riuscendo comunque a mantenere la struttura a coppie. Laddove, invece, si praticavano attività che comprendessero l'intera classe, generalmente più defaticanti e divertenti come il popolare gioco da tavolo "Pictionary" (Nigra, 2014), si è arrivati a un piacevole compromesso tra sforzo d'apprendimento e partecipazione collettiva. "Pictionary", infatti, ha un solo prerequisito imprescindibile: sapere cosa si sta disegnando. Tale attività veniva utilizzata generalmente come esercizio di contestualizzazione laddove l'argomento riguardasse o introducesse elementi del tutto nuovi. Durante attività in cui, ad esempio, venivano disegnati gli oggetti della casa, si è assistito a momenti di estrema costruttività e interesse, tanto per gli studenti quanto per l'insegnante. Spesso, infatti, chi doveva indovinare l'oggetto disegnato, capiva cosa fosse ciò che vedeva ma non ne conosceva il nome italiano. Ciò ha dato vita a una sorta di piccolo vocabolario plurilingue della classe, in cui un termine italiano veniva simultaneamente tradotto in quattro, cinque lingue diverse. In tal modo, aumentando il piacere del mettere a disposizione le proprie conoscenze pregresse (Begotti, 2006) e abbassando i livelli di stress emotivo, si sono enormemente facilitati i processi attentivi dell'intera classe (Daloiso, 2009) e i progressi nella memorizzazione lessicale. All'atto pratico, questi momenti di cooperazione e distensione hanno fatto sì che gli apprendenti si trovassero, quasi senza rendersene conto, non soltanto a parlare italiano, ma a pensare italiano, ovvero a scavare nelle proprie conoscenze esterne al corso che permettessero loro di trovare una soluzione immediata all'esercizio dato. Le attività di gruppo sono state reintrodotte con gradualità, proprio per evitare il ripresentarsi della situazione iniziale, ossia il ristagno di un gruppo francofono o addirittura la creazione di un parallelo gruppo anglofono. L'italiano, insomma, doveva essere percepito come mezzo di comunicazione per l'intera classe e per l'intera durata del corso, dall'ingresso in aula all'uscita e durante i momenti di pausa. Il processo è stato molto lento ma costante, tanto che negli ultimi due mesi di corso tutta la classe svolgeva esercizi in plenaria e unicamente in italiano.

4. La comunicazione e la correzione dell'errore tra pari: l'italiano come lingua franca

Sembra dunque opportuno soffermarsi sul momento-chiave del cambio di marcia della classe: la divisione in coppie i cui membri erano particolarmente "lontani" dal punto di vista linguistico. I dibattiti e le correzioni tra pari permettevano, infatti, un fortissimo aumento della motivazione sia in chi correggeva, sia in chi "subiva" la correzione. Ma è risultato utile anche durante lo svolgimento degli esercizi in plenaria. Laddove ci fosse stato disaccordo, infatti, si sarebbero potute avere due possibilità:

1. che uno studente desse la soluzione esatta dell'esercizio. In questo caso la motivazione adatta a incrementare lo sforzo d'apprendimento aumentava per tutti: chi aveva dato la soluzione giusta avrebbe interiorizzato a lungo termine l'elemento adeguato, proprio perché usato in maniera corretta; chi avesse commesso l'errore non avrebbe subito la correzione da parte dell'insegnante, ma di un proprio pari. Questo fatto, in un contesto adulto, comportava lo scatto motivazionale in termini di sana competizione (nel corso della personale esperienza qui riportata, infatti, non sono stati rilevati casi in cui l'errore corretto da un pari comportasse la demoralizzazione dell'allievo corretto). Esempi di questa

eventualità si sono presentati in particolar modo in due esercizi. Nel primo caso si trattava di un esercizio di contestualizzazione e di lessico riguardante la corretta denominazione degli alimenti. L'intera classe si è avvalsa di una serie di flashcards¹ riportanti il disegno di cibi o piatti italiani. Al momento dell'uso della carta che rappresentava un limone, nella classe si è acceso il dibattito. Tutti gli apprendenti denominavano il disegno in base alla loro lingua, dal momento che il nome era simile in tutte le lingue della classe e, in contesti pratici quali fare la spesa, veniva compreso da tutti, compresi gli italofoni. Gli esiti andavano da "lemon" (inglese) all'arabo "laymun" (Baldissera, 2008) all'esito in lingua bambara "lemuruba" (<https://it.glosbe.com/it/bm/>). L'esito giusto "limone" è stato espresso da Dansoko ("limòn"), di nuovo sfruttando felicemente un ibrido tra "laymun" e "citron" (francese). Limone è stato ripetuto più volte per calcare sulla lettera finale -e, e successivamente utilizzato correttamente da tutta la classe (salvo alternanze tra "lemone" e "limune" nella produzione scritta). Il secondo esercizio riguardava la spiegazione culturale (Coppola, 2009) e la rappresentazione mentale di "possessivo", che in italiano si è provato a semplificare con il passaggio concettuale da "Io ho una penna" a "La penna è mia". Grandi difficoltà sono state manifestate in particolare dagli apprendenti arabofoni e soprattutto musulmani, per i quali, nel continuum lingua-cultura, il significato di possesso è legato intrinsecamente all'oggetto posseduto più che al soggetto possidente. È stato particolarmente delicato, infatti, introdurre un concetto di possesso fisico che non comprendesse la proprietà, giacché "mia moglie" veniva facilmente compreso solo in quanto interpretato nel senso letterale di "appartenente a me in quanto di mia proprietà". Insomma, gli aggettivi possessivi hanno stimolato un dibattito che è andato oltre la grammatica, toccando le corde più interne della lingua, quel nucleo pulsante e inscindibile che la lega alla cultura. Di fatto, a fine lezione, l'argomento trattato non ha riguardato gli aggettivi possessivi, ma il concetto stesso del possedere. Un traguardo che, all'interno di un corso di livello A1, è certamente di rilievo.

2. che nessuno fornisse la giusta soluzione. Anche in questo caso, l'apprendimento risultava velocizzato perché, in un solo momento, l'insegnante aveva la possibilità di incontrare più esiti errati, evitando di correggerli singolarmente nell'eventualità che si ripresentassero in un'altra attività. Questo secondo caso ha riguardato pressoché tutti i momenti di "dettato al contrario", in cui, cioè, nel momento in cui veniva introdotta una nuova parola, erano gli studenti a doverla dettare all'insegnante, che a sua volta la scriveva alla lavagna nella forma di lettera iniziale-trattini vuoti quante sono le lettere che compongono la parola-lettera finale (per esempio "portafoglio" veniva scritto con P _ _ _ _ _ O). In una sorta di gioco dell'impiccato rivisitato (<http://www.trainingcognitivo.it/gamecenter/limpiccato/>), ogni volta che uno studente sbagliava lettera veniva squalificato e rimanevano a competere i restanti. Più volte, soprattutto agli inizi e con parole contenenti i gruppi "gli" oppure "cqu" è capitato che si arrivasse all'intera classe squalificata, cosicché era l'insegnante stessa a mostrare, lettera per lettera, come veniva scritta la parola esatta.

¹ <http://italianoperstranieri.loeschert.it/a2-passi-dall-italiano-flashcards.n961>

5. Il principio dei vasi comunicanti in glottodidattica

Nella pratica didattica generale, e particolarmente in quella di un corso di livello A1, la correzione tra pari tramite l'uso della lingua L2 che si sta insegnando si dimostra dunque uno strumento utilissimo per l'acquisizione delle competenze comunicative – nel migliore dei casi anche metalinguistiche – dei discenti. Di fatto, non è nient'altro che l'applicazione alla didattica quotidiana del principio dei vasi comunicanti, in base al quale un liquido posto in due o più contenitori comunicanti tra loro, in presenza di gravità, raggiunge lo stesso livello originando un'unica superficie equipotenziale. Se ogni apprendente è considerato un "contenitore", che arriva al corso di italiano con la propria quantità di esperienza linguistica (il liquido), il principio dei vasi comunicanti consisterà nel portare l'esperienza linguistica a uno stesso livello, laddove vi sia la presenza di una forza catalizzatrice. In fisica la gravità, in glottodidattica l'insegnante. Gli studenti, insomma, devono raggiungere uno stesso livello di capacità comunicativa in italiano, anche in presenza di dislivelli particolarmente ripidi. Il che non significa che i discenti di livello più basso devono essere portati al livello dello studente più "bravo" della classe (concetto in ogni caso particolarmente labile, considerando che si tratta di un corso A1) ma che la classe stessa deve omogeneizzarsi seguendo gli obiettivi didattici dell'insegnante. In altre parole, tutti devono poter raggiungere un medesimo traguardo (la superficie equipotenziale della legge dei vasi comunicanti) differenziando il lavoro in base alle capacità di ognuno. Per arrivare a questo obiettivo, la correzione tra pari tramite l'uso dell'italiano come lingua franca svolge un ruolo-chiave, riuscendo a colmare il gap che normalmente si crea tra gli studenti più "portati" all'apprendimento linguistico e quelli più introversi e meno inclini a esprimersi in una lingua straniera. Di lezione in lezione, il metodo sopradescritto ha permesso di registrare:

- l'innalzamento del livello di correttezza nella produzione scritta e quindi nella consapevolezza fonematica. Ad esempio, negli esercizi di completamento, gli studenti anglofoni hanno smesso di scrivere "e" al posto di "i";
- l'innalzamento del livello di correttezza nella produzione orale: a livello di morfosintassi, ad esempio in esercizi di role-playing o di dialogo, gli studenti francofoni hanno eliminato il residuo "pas" nelle frasi negative, mentre gli anglofoni hanno imparato a concordare articolo, sostantivo e aggettivo. A livello fonetico, invece, gli studenti nepalesi hanno imparato ad articolare il suono "f". Sempre restando entro l'ambito delle attività di role-playing, queste hanno visto un progressivo aumento di difficoltà, parallelo al migliorare della capacità dei partecipanti al corso di muoversi in situazioni di interazione sociale. Pertanto si è cominciato con role-playing semplici, ambientati in un bar o in tabaccheria – e in cui l'insegnante assumeva un ruolo attivo nella finzione – e si è arrivati a ricreare l'organizzazione autonoma di una cena, con tanto di scambio di indicazioni stradali e ricette tipiche, senza il bisogno della partecipazione attiva dell'insegnante;
- l'innalzamento del livello di comunicazione all'interno della classe: alla fine del primo trimestre, la correzione dell'esercizio non avveniva più in gruppi ma direttamente entro la sessione plenaria in cui tutti gli studenti discutevano fra loro e con l'insegnante per motivare o correggere le proprie scelte;
- l'innalzamento delle competenze pragmatiche: a fine corso, i partecipanti gestivano autonomamente un esercizio di role-playing e drammatizzazione rivolgendosi all'interlocutore fittizio non più con "ciao" ma con "arrivederci", e non più con "tu" ma con "lei", sebbene in quest'ultimo caso ci fossero molte oscillazioni dovute alle difficoltà (anche mnemoniche) imposte dal congiuntivo;

- il miglioramento dei rapporti all'interno della classe e l'uso dell'italiano anche al di fuori di essa: gli apprendenti si telefonavano e parlavano in italiano per avere informazioni sulle lezioni o su pratiche burocratiche attinenti, spesso e volentieri, ai permessi di soggiorno o corsi di inserimento al lavoro;
- il miglioramento ulteriore del livello di italiano degli apprendenti più avanzati, al punto da permettere anche l'affidamento di compiti a casa (ad esempio registrare una conversazione completa con un amico italiano oppure scrivere una e-mail al coordinatore del corso di italiano in cui si spiega il motivo per cui non si è partecipato alle ultime tre lezioni), nonché introdurre all'uso del corsivo.

6. Conclusioni

Sebbene il resoconto della presente esperienza di insegnamento sembri affacciare su scenari idilliaci, all'interno di un corso di italiano L2 per immigrati di livello A1 sono sempre preponderanti i momenti in cui è l'insegnante a correggere l'intera classe, rispetto ai dibattiti partecipati. E anche quando questi avvengono, restano spesso il frutto di un input esterno, il famoso "parlane con i tuoi compagni" che spesso si trova negli eserciziari e che altrettanto spesso viene ignorato nella pratica didattica. Tuttavia, quando questi momenti di cooperazione avvengono, risultano talmente preziosi e costruttivi da gettare una patina di forte positività e motivazione per tutto il restante tempo della lezione. Indubbiamente, infatti, le lezioni all'interno delle quali avvenivano tali dibattiti erano molto più concrete e soddisfacenti, tanto per l'insegnante quanto per gli studenti. E non a caso erano anche le lezioni i cui argomenti rimanevano più impressi anche successivamente: nessuno ha più avuto esitazioni nel riconoscere un "limone". Allo stesso modo, più e più volte, soprattutto quando si sono sviluppati dibattiti più accesi e difficili (si veda l'esempio sopracitato riguardo gli aggettivi possessivi), le capacità di uso sono rimaste più radicate nel tempo e, sebbene rimanessero questioni inerenti pronuncia e concordanza tra articoli e nomi – sempre prendendo ad esempio il medesimo caso dei possessivi –, il concetto di "Io ho *x*, quindi *x* è mio" era ormai dato per acquisito. Quando, cioè, erano gli studenti a utilizzare l'italiano tra loro, si aveva la possibilità di toccare con mano il concetto di apprendimento reciproco, che alla luce di quanto descritto può essere identificato con il momento in cui gli studenti si rendono conto di aver bisogno l'uno dell'altro (Rondanini, 2016). In conclusione, la valutazione dei risultati in un contesto di italiano L2 e di classe plurilingue, mostra un divario molto ampio a seconda che la correzione avvenga per via teorica (da parte dell'insegnante) o per via empirica (tramite le prove, i tentativi, gli errori e i dibattiti tra gli studenti). Una volta di più, insomma, l'insegnante sembra invitato dalla stessa pratica didattica che esercita a porsi unicamente come "portatore sano di italiano", ossia come un creatore di input che saranno i discenti a dovere (e dover volere) sviluppare. Ciò significa che l'apprendimento dell'italiano avviene soltanto laddove ci siano parlanti a tal punto distanti linguisticamente da essere "costretti" a utilizzarlo? No. Ma in questi casi (tutt'altro che rari nei corsi di italiano per immigrati) l'apprendimento risulta sicuramente più veloce e più facilmente trasformabile in acquisizione, dal momento che l'errore viene smantellato dall'interno, ovvero da chi lo commette, e non dall'insegnante. Pertanto, qualora ci si trovi di fronte a classi multilingue, sembra che si ottengano risultati efficacissimi proprio se si stimolano gli apprendenti a fare ciò che, inizialmente, rifiuteranno: utilizzare una lingua che capiscono male e in cui si destreggiano ancora a un livello elementare. Una lingua franca a tutti gli effetti, insomma, che, come sta accadendo per l'inglese odierno, vedrà sicuramente un impoverimento delle funzioni grammaticali o delle strutture morfo-

sintattiche (Villa, 2013), ma che ha l'enorme pregio di unire e fare da ponte tra culture diverse e, soprattutto, tra apprendimento e acquisizione della lingua stessa.

Bibliografia

- ARCI. Associazione Ricreativa e Culturale Italiana. Statuto. <http://www.arci.it/chisiamo/statuto/> (ver. 14.11.2016).
- Baldissera, E. (2008). *Arabo compatto. Dizionario italiano-arabo, arabo-italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia: Guerra.
- Brandi, L. (2009). Tra lingue, culture e singolarità: la formazione di identità soggettive in divenire. In D. Coppola (ed.), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale* (pp. 77-100). Ghezzeno: Felici.
- Coppola, D. (2009). *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Ghezzeno: Felici.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Glosbe. Il dizionario multilingue online. <https://it.glosbe.com/it/bm/> (ver. 14.11.2016).
- Italiano per stranieri. Flashcards. <http://italianoperstranieri.loescher.it/a2-passi-dall-italiano-flashcards.n961> (ver. 14.11.2016).
- Nigra, S. (2014). Le strategie comunicative come strumento didattico per migliorare la produzione orale: studio di caso in una classe di italiano LS in Messico. *Bollettino Itals*, 56. Supplemento EL.LE, Educazione linguistica. <http://www.italy.it/le-strategie-comunicative-come-strumento-didattico-migliorare-la-produzione-orale-studio-di-caso-una> (ver. 14.11.2016)
- Rondanini, L. (febbraio 2016). *L'apprendimento reciproco e la classe come comunità educativa*. Contributo presentato al convegno Conoscere l'apprendimento per capire i DSA, Pisa.
- SPRAR. Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati. <http://www.sprar.it/> (ver. 14.11.2016).
- Trainingcognitivo. Simulazione online del gioco dell'impiccato. <http://www.trainingcognitivo.it/gamecenter/limpiccato/> (ver. 14.11.2016).
- Villa, M.L. (2013). *L'inglese non basta*. Milano: Mondadori.